

DEBATES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN, LA CULTURA Y LA SOCIEDAD GLOBAL

Luisa Aurora Hernández Jiménez¹

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo brindar un panorama general sobre los planteamientos teóricos, autores y debates actuales para explicar los Problemas Educativos Regionales, atendiendo a dos dimensiones de análisis en los estudios regionales a saber: la estructuralista y la accionalista. Es así que en los debates teóricos y conceptuales de la educación, la cultura y la sociedad global de tipo estructuralista consideramos a los siguientes 1) La sociedad industrial y la teoría del capital humano, 2) La sociedad moderna y el proyecto educativo modernizador, 3) La sociedad compleja y los nuevos saberes, 4) La sociedad informacional y la tecnología educativa, 5) La sociedad del conocimiento y la formación por competencias. En la dimensión accionalista se encuentran las siguientes posturas teóricas: 6) La sociedad multicultural y la educación intercultural, 7) La sociedad sustentable y definición de necesidades humanas, 8) La sociedad del caos y la emergencia de discursos educativos y 9) La sociedad reflexiva y la educación.

CONCEPTOS CLAVE: 1. Investigación educativa regional, 2. Problemas educativos regionales, 3. Debates teóricos

¹ Doctora en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas, aurora.hernandez@unach.mx

DEBATES TEÓRICOS, CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN, LA CULTURA Y LA SOCIEDAD EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA REGIONAL

La investigación educativa es definida por Pablo Latapí, (1994: 14) como “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, el diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos”. Así mismo, De Miguel (1982) la considera como una disciplina angular en el marco de las ciencias de la educación, atribuyéndole las siguientes funciones:

- Epistémica, sirve de criterios en el análisis epistemológico del resto de las disciplinas.
- Innovadora, incorpora antes que ninguna otra materia educativa los métodos, procedimiento y técnicas de carácter científico más novedosos.
- Crítica, de los resultados de la investigación empírica en cualquier ámbito educativo.
- Sintética, integra en la interpretación de los resultados los conocimientos de otras disciplinas.
- Dinamizadora, al potencializar la investigación en una dialéctica permanente entre teoría y práctica. (citado en Sandín, 2003: 13).

Por otra parte, Yuni y Urbano (2005) recuperan aspectos sobre los cuales construir una teoría científica de la educación:

- Integre la positividad y la reflexividad como elementos constitutivos e inseparables.
- No disociar lo real de lo ideal, las prácticas de las teorías.
- Debe reconocerse como un saber teórico-práctico referido a la formación humana y social de los sujetos.
- Explicar cómo debe llevarse a cabo la acción educativa.
- Sus teorías se definen más por su carácter normativo que explicativo.
- Supera las dicotomías: teoría-práctica, idealidad-materialidad, positividad-reflexividad.
- La investigación debe considerar al espacio educativo como el ámbito donde se materializa la educación, el cual tiene un carácter dinámico, abierto y en constante transformación.
- Los sujetos de la realidad educativa (maestro, alumnos, familias...) se les reconoce un carácter creador, reelaboran constantemente sus saberes teóricos, sus prácticas y modos de representar la realidad.
- La educación es un campo de saber que puede ser abordado científicamente y con potencialidad para generar teorías que en cuenta de ello.

Por tanto, la investigación educativa regional reclama la formación de sujetos investigadores comprometidos con el conocimiento científico y práctico, que conlleva a un proceso intelectual y experiencial de acercamiento a la realidad educativa, para hacer posible el planteamiento de nuevas teorías y dar respuestas y plantear soluciones a los problemas propios de éste ámbito.

Dimensiones en la investigación educativa regional

La investigación educativa regional es una mirada integradora de dos elementos, a saber, la región y la transdisciplina, la primera alude a la toma de decisión del investigador sobre la porción de conocimiento que se aborda e intenta explicar desde las dimensiones macro-micro y estructura-acción, el segundo refiere a los marcos epistemológicos, teóricos y metodológicos que transgreden las fronteras disciplinarias (Cabrera y Pons, 2011).

Uno de los procesos de intelección característicos de esta apuesta de la investigación, es la regionalización, vista como el posicionamiento del investigador sobre los medios, fines y alcances del conocimiento, transformación, crítica o acción de intervención. Tomando una decisión desde un paradigma, programa o tradición de la investigación.

A partir de la regionalización, como posicionamiento teórico-metodológico a partir del cual el investigador asume que abordará un problema de investigación, es analizada la región desde dos planteamientos teóricos: el estructuralista y el accionalista, y desde dos niveles de concreción: macro y micro.

La región desde el planteamiento estructuralista se concibe fijada de antemano desde lo geográfico y político, a partir de estatutos, disposiciones o preceptos legales que delimitan las fronteras (espacios y tiempos) y mecanismos de actuación de los sujetos, concluyendo que la región determina al sujeto que la habita. Contrario a ello, la región desde la postura accionalista dota al sujeto de agencia para trazar las líneas, demarcaciones o fronteras de la vida social.

En los niveles de concreción y análisis de la región se proponen los estudios micro y macro. Los de nivel micro son investigaciones cuyo espacio y tiempo están demarcados por las relaciones cara a cara, por las relaciones entre personas, y obligan al encuentro permanente. Dando lugar a estudios en las comunidades, la escuela, el grupo escolar y personas en particular.

Los estudios regionales de nivel macro, generalmente se refieren a investigaciones de tipo cuantitativas con el fin de hacer comparaciones estadísticas con base a indicadores o bien de tipo documental en el análisis de políticas públicas, ordenamientos jurídicos, leyes o reglamentos que caracterizan a una región o entre regiones.

Línea de investigación en problemas educativos regionales

El análisis de los debates teóricos que se abordan en este escrito, son los que se proponen analizar en la formación de investigadores en el Doctorado en Estudios Regionales, en la línea de Problemas Educativos Regionales, misma que está enfocada a:

estudiar los actores, fenómenos y procesos educativos formales y no formales, públicos y privados; se extiende al diseño curricular e incluye las políticas de evaluación, gestión, organización y planeación educativa; lo que implica la consideración de todas las acciones escolares (ingreso, permanencia y egreso) y su impacto social, actividades y trayectorias profesionales, así como los compromisos sociales que en materia de educación establecen la equidad, atención a la demanda, alfabetización, sustentabilidad ambiental así como los derechos humanos, económicos, políticos y sociales. (Comisión del Doctorado en Estudios Regionales, 2017: 44).

Esta línea de investigación tiene como objetos de estudio los problemas que enfrentan la región Mesoamericana y Chiapas, que se ubica en el centro de dicha región, y que a su vez cuenta al interior con microrregiones, buscando el debate y análisis de sus elementos sociales, históricos, culturales, educativos, económicos, entre otros, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Desde aquí se abordan tres sublíneas a bajo descritas:

Currículo, didáctica y evaluación

Estudios regionales relacionados con los procesos de diseño, planeación, evaluación y seguimiento del currículum; modelos educativos y estrategias didácticas, incluyendo las lenguas de la región, así como las extranjeras.

Educación, formación y desarrollo

Estudios de proyectos y programas educativos regionales orientados a la formación y desarrollo social, desde las perspectivas de la equidad, diversidad, desarrollo humano y sustentabilidad regional.

Subjetividad y procesos educativos

Estudios de los actores, procesos educativos y dinámicas institucionales desde las representaciones sociales, imaginarios y teorías implícitas, así como estudios sobre cognición, afectividad, condiciones, procesos y resultados del aprendizaje en contextos regionales (Comisión del Doctorado en Estudios Regionales, 2017: 61).

Debates teóricos y conceptuales de la educación, la cultura y la sociedad global desde las dimensiones estructuralistas y accionalistas

En las siguientes líneas se presentan los debates contemporáneos sobre la educación, la cultura y la sociedad global, desde los cuales se analizan teóricamente los problemas educativos regionales, proponiendo un agrupamiento de estos debates desde dos dimensiones, a saber la estructuralista y la accionalista.

Debates teóricos y conceptuales de la educación desde la dimensión estructural:

Desde la dimensión estructuralistas encontramos los siguientes debates: 1) La sociedad industrial y la teoría del capital humano, 2) La sociedad moderna y el proyecto educativo modernizador, 3) La sociedad compleja y los nuevos saberes, 4) La sociedad informacional y la tecnología educativa y 5) La sociedad del conocimiento y la formación por competencias.

La sociedad industrial y la teoría del capital humano

La teoría del Capital Humano fue propuesta por Schultz, después de la segunda guerra mundial, concibiendo al capital humano como:

Aquel que incluye componentes cualitativos, tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo, los gastos introducidos para mejorar estas capacidades aumentan también el valor de la productividad del trabajo y producirían un rendimiento positivo (Citado en Villalobos y Pedroza, 2009: 281).

Schultz, identificó la dificultad de medir los beneficios de la inversión en capital humano, proponiendo “calcular la inversión humana a través de su rendimiento más que a través de su coste” (Schultz, 1972

citado en Villalobos y Pedroza, 2009: 275); añadiendo que, la inversión humana para aumentar la capacidad de producir no puede ser objeto de venta, pero su relación con el mercado estriba en que la capacidad productiva de una persona afecta directamente a los sueldos y salarios, es decir el rendimiento de la inversión se refleja en la capacidad de producir de una persona (sólo en esta condición puede ser medible el gasto de consumo con el gasto de inversión).

Otros autores relevantes en la Teoría del Capital Humano son Becker y Blaug. Becker calificó a la segunda mitad del siglo XX como la era de la gente, considerando que el desarrollo de una nación se mide por la utilización de los conocimientos, de las técnicas y de los hábitos de la población (Villalobos y Pedroza, 2009)

Blaug, quien plantea que la formación del capital humano no es realizada por los individuos por cuenta propia, sino que es el estado o gobierno quien realiza esta tarea, al proporcionarles en su totalidad o en parte, cuidado médico, educación, información y formación laboral. Propuso que la inversión social pública se debe asignar a los niveles de educación y años de enseñanza en una proporción igualitaria a la inversión privada (Villalobos y Pedroza, 2009).

La vigencia de la Teoría del Capital Humano la encontramos en autores como:

- O'Connor (2002), quien propone que la dotación inicial del capital humano de un país es indispensable para explicar el subsiguiente crecimiento de su PIB.
- Barro, al señalar que el acervo del capital humano afecta al crecimiento, sobre todo por la inversión en el capital físico; además ejerce un impacto positivo en el ingreso *per cápita*, debido a su relación negativa con las tasas de fertilidad.
- Lucas le atribuye al acervo de capital humano la atracción de inversión en capital físico, sobre todo de la inversión extranjera directa.

La Teoría del Capital Humano tiene una estrecha relación con la economía de la educación, ambas tienen como objetivo investigar lo referente a: costos, financiamiento, planificación, crecimiento socioeconómico, educación y empleo, etc. (Villalobos y Pedroza, 2009).

La educación desde este enfoque se concibe como una inversión que genera utilidad en el futuro y favorece al crecimiento económico en cuanto a: calificación laboral, producción técnica, investigación, movilización física y optimización de movilidad funcional. Aunado a ello, la educación es relevante en cuanto a la generación de conocimientos, posibilitando que el aprendizaje permita descubrir problemas e idear soluciones.

La sociedad moderna y el proyecto educativo modernizador

En el texto de Giroux (2008) encontraremos la visión que tiene el proyecto modernizador de la escuela en cuanto a la formación del ciudadano, puntualiza que la educación ciudadana actual difiere en muchos de los ideales griegos que le dieron origen, ya que la concepción de educar al ciudadano que se tenía en la Grecia Clásica, era formar para la participación inteligente y activa en la comunidad cívica, donde la inteligencia era vista como una extensión de la ética, una manifestación y demostración del ideal de la vida justa y buena.

La educación ciudadana en el siglo XX se entrelazó con “la cultura del positivismo”, aquella que “mostraba poco interés en las formas en que actuaban las escuelas como agentes de la reproducción

social y cultural en una sociedad marcada por desigualdades significativas de poder, privilegio y riqueza” (Giroux, 2008: 215 y 216).

Por tanto, Giroux (2008) propone que si la educación ciudadana se va a revitalizar a sí misma en favor de la creación de una sociedad más noble y más justa, tendrá que liberarse de la carga de su propia historia intelectual e ideológica. Las cuestiones de técnica, objetividad y control tendrán que otorgar una forma de racionalidad basada en los principios de comprensión y crítica; de la misma manera, dentro de esta racionalidad tendrá que ser desarrollada una problemática más crítica, que genere nuevas categorías y formule preguntas que no podrían ser planteadas en la vieja racionalidad. Esta nueva racionalidad deberá contemplar un serio intento por reformular la educación ciudadana situándola dentro de un análisis que explore a las tan frecuentemente ignoradas relaciones complejas entre conocimiento, poder, ideología, clase y economía.

Un análisis por realizar en cuanto al papel de la escuela como socializadora, debe empezar por reconocer que funge como reproductora del poder y la dominación de clase reside, a partir de su habilidad para imponer, aunque no mecánicamente, su propio grupo de significados y prácticas sociales por medio de la selección, organización y distribución del contenido escolar y de las relaciones sociales de clase que en ella tienen lugar (Giroux, 2008).

Por otra parte, enfoque promisorio de investigación ha sido desarrollado por teóricos radicales quienes sostienen que las escuelas son sitios complejos involucrados en la reproducción social y cultural de la sociedad. También argumentan que “las escuelas son espacios de contestación y lucha y que es necesario comprender cómo funcionan en las escuelas los mecanismos de dominación y resistencia, de manera de poder pelear como contra de ellos y transformarlos donde sea posible” (Giroux, 2008: 221).

El pluralismo como filosofía de la igualdad y de la justicia es un ideal político noble, pero cuando el ideal no es medido contra una sociedad que descansa en desigualdades fundamentales en cuanto a riqueza, poder y participación, se inclina hacia una ideología de formalismo vacío, y “presupone que la sociedad se encuentra sin esos antagonismos que son de su esencia” (Jacob, 1975, citado en Giroux, 2008: 228).

El pluralismo ignora la tensión entre democracia política y desigualdad económica, esto es, falla al no reconocer que la igualdad de oportunidades y la importancia de la reflexión humana puede ser impedidas por intereses privados particulares de la esfera económica que usan al estado para imponer obligaciones severas sobre ciertos segmentos de la población (Giroux, 2008).

La sociedad compleja y los nuevos saberes

Delors (1997) señala que la sociedad es compleja por la interdependencia cada vez mayor entre los pueblos y por la mundialización de los problemas. La interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos esenciales de nuestra época. Actúan ya en el presente y marcarán con su impronta el siglo XXI. Hoy hacen ya necesaria “una reflexión global -que trascienda ampliamente los ámbitos de la educación y la cultura- sobre las funciones y las estructuras de las organizaciones internacionales” (Delors, 1997: 31).

Algunas tensiones que han de superarse es la dicotomía entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular. En cuando a lo mundial y lo local, el sujeto ha de convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades base.

En la tensión entre lo universal y lo singular; en la mundialización de la cultura (que se realiza progresivamente pero todavía parcialmente) es inevitable olvidar el carácter único de cada persona, su

vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada paulatinamente por las evoluciones que se están produciendo.

El papel de la educación, según Delors (1997)

“constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. [Es] una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerras, etc.” (7).

La misión de la educación será “permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1997: 12).

Se propone la educación durante toda la vida con carácter de flexible, diversa, accesible, permanente, según Delors:

Debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad” (1997: 15).

El papel del maestro ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial. Le concierne el imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias, organizando su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural. Por lo que las instituciones deben facilitarles y preverse múltiples formas de vacaciones para educación o de permiso sabático.

En esta sociedad compleja el maestro tiene la impresión del maestro (con o sin razón) de estar solo, no únicamente porque ejerce una actividad individual, sino debido a las expectativas que suscita la enseñanza y a las críticas, muchas veces injustas, de que es objeto.

Las reformas educativas que se proponga enfrentar a la sociedad global y compleja deben tener en cuenta a los agentes principales de la educación: la comunidad local (padres, directores y docentes), las autoridades públicas y la comunidad internacional. Pero sobre todo considerar que “ninguna reforma dará resultados positivos sin la participación activa del cuerpo docente” (Delors, 1997: 24). En consecuencia la Comisión recomienda prestar una atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores.

La sociedad informacional y la tecnología educativa

En el texto de Ángel Pérez Gómez (2010) se problematiza que el dispositivo escolar está mejor adaptado a los requerimientos del siglo XIX que a los desafíos del XXI. Los individuos contemporáneos crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre, por tanto el reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría.

La formación de ciudadanos y de docentes en instituciones escolares se ha apoyado históricamente, y así sigue en la actualidad, salvo muy escasas excepciones, en una concepción **epistemológica escolástica**,

que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico cuyos supuestos fundamentales son los siguientes:

- Existe una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica.
- El conocimiento se presenta como una secuencia de datos acabados y conceptos cerrados, inventados por otros.
- Los contenidos y habilidades que hay que aprender normalmente se sitúan en la escala inferior del conocimiento: datos y habilidades mecánicas, rutinas y destrezas simples que hay que aprender y dominar mediante repetición y ejercicio.
- El aprendizaje se concibe como una adquisición estrictamente individual que incrementa el almacén explícito y declarativo de recursos mentales, “un saber decir-repetir”, en la creencia de que aunque en el momento presente el aprendiz no encuentre su sentido o aplicabilidad ya lo encontrará en el futuro.
- Cuando se trabajan categorías de conocimiento de orden superior, como esquemas, modelos y mapas conceptuales, el aprendizaje, por lo general, se centra en actividades abstractas y descontextualizadas, al margen de los procesos de investigación o creación y de las situaciones en las que puede ser aplicado para resolver problemas, proponer alternativas o modificar realidades.

A la luz del análisis de la epistemología simplista de la pedagogía, que considera a la educación como un proceso de transmisión unidireccional, el docente como un mero técnico que imparte un *currículum* prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, que se traspaşa desde la mente del docente, el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas; se propone como alternativa una epistemología constructivista (Pérez, 2010).

Esta epistemología constructivista se sustenta en los siguientes principios:

1. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad.
2. La vida cotidiana personal, social y profesional del ciudadano en general y del profesional de la educación de modo muy particular, compone un escenario complejo, incierto, imprevisible, cargado de valores y presionado por las urgencias de reacciones inmediatas.
3. Aprender supone reconstruir (Pérez Gómez, 1998), reestructurar (Pozo, 2006), redescubrir (Karmilov-Smith, 1992) de una manera consciente y sistemática el entramado de representaciones o significados que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal, a propósito de sus interacciones en los escenarios cotidianos.
4. El conocimiento que merece la pena en educación tiene valor de uso, para descubrir y crear nuevos horizontes o para resolver problemas y mejorar las condiciones de vida.

La construcción del pensamiento práctico, de las competencias o cualidades humanas, que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad, se presenta como el verdadero objetivo de la intervención educativa y no puede considerarse un proceso similar al que conduce a la elaboración del conocimiento teórico, ni una simple y directa aplicación del mismo (p. 39). Epistemología constructivista

La sociedad del conocimiento y la formación por competencias

Las sociedades del conocimiento de la “era de la información” se distinguen de las antiguas por su carácter integrador y participativo legado por el Siglo de las Luces y la afirmación de los derechos humanos, la importancia que estas nuevas sociedades conceden a los derechos fundamentales se traducirá por una focalización especial en:

- La libertad de opinión y expresión (...) y la libertad de información, el pluralismo de los media y la libertad académica.
- El derecho a la educación y sus corolarios: la gratuidad de la enseñanza básica y la evolución hacia la gratuidad de los demás niveles de enseñanza.
- El derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten...(UNESCO, 2005: 18)

Se espera que un elemento central de las sociedades del conocimiento sea la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de la pluralidad, integración, solidaridad y participación (UNESCO, 2005: 29).

En esta mirada de la sociedad del conocimiento aparece el discurso de las competencias. Al respecto Pérez Gómez (2012), señala que las tres competencias básicas para la era contemporánea pueden formularse de la siguiente manera: a) capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento, las herramientas simbólicas que ha ido construyendo la humanidad hasta nuestros días. B) capacidad para vivir y convivir democráticamente en grupos humanos cada vez más heterogéneos, en la sociedad global. c) capacidad para vivir y actuar de forma autónoma y construir el propio proyecto vital.

The European Commission’s Cedefop glossary considera que la competencia no se “reduce a elementos cognitivos (teorías conceptos y conocimiento tácito) también implica aspectos funcionales (habilidades técnicas) atributos interpersonales (habilidades organizativas y sociales) y valores éticos” (citado en Pérez, 2012, p. 145). Los rasgos diferenciales de las competencias, capacidades o cualidades humanas fundamentales serían... los siguientes: un “saber” (saber pensar, saber decir y saber hacer) y un “querer” (vinculado a las necesidades e intereses primero y al propio proyecto vital después) en contextos y situaciones concretas y complejas en función de propósitos deseados.

DeSeCo define la competencia como:

la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (citado en Pérez, 2012: 144).

Moya (2008), propone entender las competencias como la forma singular en que cada individuo relaciona y utiliza sus recursos personales para hacer frente a las situaciones complejas de la vida (citado en Pérez, 2012).

Por tanto, en la sociedad del conocimiento se requiere de una “nueva ilustración” para la escuela que tome en consideración los siguientes aspectos irrenunciables:

- La indiscutible unidad compleja, en interacción permanente, de la mente y el cuerpo, la razón y emociones.
- La construcción social y emocional del conocimiento.
- La importancia decisiva de las interacciones, mecanismos y hábitos de percepción y acción que permanecen por debajo de la conciencia y que, según las investigaciones más recientes constituyen el 90% de nuestras percepciones, interpretaciones, decisiones y conductas.
- La consideración del aprendizaje como proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales, conscientes e inconscientes (Pérez, 2012: 140).

Entonces educarse supone, pues reconstruir no solamente los modelos mentales conscientes y explícitos, sino de manera muy especial los mecanismos, hábitos, creencias y mapas mentales inconscientes y tácitos que gobiernan nuestros deseos, inclinaciones, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas, cuando nos enfrentamos al contexto cambiante, incierto y diverso en el que habitamos. Esta combinación de racionalidad inconsciente, dialogo permanente entre conciencia y automatismos mentales y de empatía ha de orientar la práctica educativa desde los primeros años, dando más importancia a las experiencias, las relaciones y los contextos que a la transmisión lineal de contenidos datos y conceptos desvinculados de las vivencias (Pérez, 2012).

Debates teóricos y conceptuales de la educación desde la dimensión estructural:

Por otra parte, en la dimensión accionalista situamos a los debates acerca de: 6) La sociedad multicultural y la educación intercultural, 7) La sociedad sustentable y definición de necesidades humanas, 8) La sociedad del caos y la emergencia de discursos educativos y 9) La sociedad reflexiva y la educación.

La sociedad multicultural y la educación intercultural

Muchas propuestas de escolarización mantienen todavía una fuerte estructura fordista, en el sentido de que su modo de funcionamiento se asemeja al de la cadena de montaje de una gran fábrica; así los estudiantes se colocan fijos permanentemente en su pupitre y delante van pasando distintas asignaturas y docentes a un determinado ritmo; solo aspiran a acabar cuanto antes sus deberes y, de este modo, conseguir una recompensa extrínseca como es una determinada calificación o nota; lo de menos es el sentido, utilidad y dominio real de lo que se deben aprender.

Es necesario que una institución escolar planifique proyectos curriculares en los que los estudiantes se vean obligados, entre otras cosas, a tomar decisiones, solicitar la colaboración de sus compañeros y compañeras, debatir y criticar sin temor a ser sancionados negativamente por opinar y defender posturas contrarias a las del docente en turno.

Así también, para preparar al alumnado para ser ciudadanos activos y críticos, miembros solidarios y democráticos de y para una sociedad similar, se requiere de una selección de los contenidos del *currículum*, los recursos y que las experiencias de enseñanza y aprendizaje caractericen la vida en las aulas. Además que las formas de evaluación y los modelos organizativos promuevan la construcción de

conocimientos, destrezas, actitudes, valores, normas para ser un buen ciudadano y ciudadana (Torres, 2000).

Por otra parte, no se puede olvidar que el profesorado actual es fruto de modelos de socialización profesional donde se demandaba prestar atención únicamente a la formulación de objetivos y metodologías, dejando la tarea de seleccionar contenidos del *curriculum* a otras personas, generalmente a las editoriales de libros de texto, creándose la tradición de que los contenidos de los libros de textos son los “únicos pensables”, a tal grado que al profesor se le hace imposible pensar en incorporar otros.

Es así que en los contenidos curriculares se nota la presencia abusiva de las denominadas culturas hegemónicas, dejando invisibles a las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/ marginados, que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción. Entre estas culturas ausentes podemos destacar las siguientes:

- Las culturas de las naciones
- Las culturas infantiles y juveniles
- Las etnias minoritarias o sin poder
- El mundo femenino
- Las sexualidades lesbiana y homosexual.
- La clase trabajadora y el mundo de las personas pobres
- El mundo rural y marinerio
- Las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas
- Los hombres y mujeres de la tercera edad
- Las voces del Tercer Mundo (Torres, 2010: 133).

La sociedad sustentable y definición de necesidades humanas

La teoría del desarrollo sustentable plantea que en una sociedad sustentable, “la producción debe utilizar los recursos a la misma tasa que puede renovarlos la tierra. En el caso de los recursos no renovables, su uso debe ser mínimo y temporal mientras se busca sustituirlos con otros” (Eastmond, 2005: 69).

De acuerdo a Maturana (2009) somos agentes conscientes o inconscientes de cambio del mundo en que vivimos, y generaremos un mundo de bien-estar o de mal-estar según generemos ámbitos de autonomía o dependencia en nuestros educandos, en su transformación en personas adultas.

Los seres humanos hemos cambiado tanto el mundo natural que lo estamos llevando a su destrucción, se ha constituido una antroposfera que pone en riesgo a la propia biosfera. La ceguera ante esto está destruyendo el entorno y transformándolo de una manera que va a hacer que nuestro vivir sea imposible.

El bien-estar consiste en estar en armonía con la circunstancia donde lo humano es posible y donde lo natural es parte del bien-estar humano. Pero para conservar ese bien-estar tenemos que respetarnos a nosotros mismos y respetar, por lo tanto, nuestra responsabilidad en la generación y conservación del bien-estar, como un espacio de ecología humana en armonía con todos los demás seres vivos.

La conciencia y la responsabilidad ecológica se aprenden espontáneamente en una convivencia, en el vivir cotidiano, donde ambas tengan presencia en la conservación del habitar humano como un habitar que generamos continuamente con nuestro hacer. Y pensamos que el hogar, el colegio, la comunidad, la antropósfera, la biosfera, el cosmos pasan a ser contextos educacionales espontáneos de la conservación del convivir en conciencia y responsabilidad ecológica (Maturana, 2009).

La sociedad del caos y la emergencia de discursos educativos

Colom (2002) expone que tras la modernidad, también la ciencia pierde valor, es decir, las verdades científicas se relativizan pues la ciencia tiene cada vez más dependencia de los contextos sociales. La ciencia cae también dentro de las pantanosas aguas del relativismo, en donde sólo el hombre es el referente de la verdad, que es su verdad, la ciencia, pues, se nos presenta como un ejemplo más de la negación de cualquier transcendencia y de lo absoluto. La ciencia solo se puede referir al sistema porque el sistema es, por una parte, la realidad y por otra, lo que permite la existencia de la realidad misma.

La teoría del caos se nos presenta como *epistemología contrastada*, aunque no experimental, procura una aproximación a la comprensión de la realidad social desordenada, compleja, contingente, incierta, dinámica, cambiante, etc. Conformándose como una nueva narración acerca de la realidad. El caos se da en la naturaleza y en el hombre, pretende estudiar el lado irregular, desajustado y errático de la naturaleza (Colom, 2005).

Tras la modernidad, en la cultura social emanada de las nuevas tecnologías, la certidumbre ha perdido valor por el mero hecho de que ya no hay certidumbres – por tanto el orden tampoco interesa- pues es una entelequia que como tal no tiene razón de ser en el nuevo contexto cultural (Colom, 2005).

Hoy se da una crisis de interpretación, pues se pretende, con metodologías propias del XIX, explicar el mundo de las nuevas tecnologías, de la globalidad, de la innovación; es decir, desde el orden y la estabilidad, se estudia la inestabilidad y el cambio permanente de la actual sociedad (Colom, 2005).

Fenómenos tan cotidianos como el fracaso escolar, los problemas de disciplina en el aula, el comportamiento de los estudiantes adolescentes, la violencia escolar, el fracaso en la universidad de brillantes alumnos de secundaria o, el caso inverso, el éxito universitario y profesional de malos estudiantes, incluso cuestiones tan simples como el fracaso de un método que el curso anterior había funcionado a la perfección con alumnos de idénticas edades y similares características, carecen de espacio en la teoría dominante, pudiendo ser abordados desde la teoría del caos.

La sociedad reflexiva y la educación

Modernización reflexiva significa la posibilidad de una (auto)destrucción creativa de toda una época: la de la sociedad industrial. Modernización reflexiva significa autoconfrontación con aquellos efectos de la sociedad del riesgo que no pueden ser tratados y asimilados dentro del sistema de la sociedad industrial, en tanto que medidos por los estándares institucionalizados de esta última (Beck, Giddens, y Lash, 1997).

Para Beck, Giddens, y Lash (1997) el retorno de la incertidumbre de la sociedad, significa aquí, en primer lugar que cada vez más conflictos sociales dejan de ser tratados como problemas de orden y son

tratados como problemas de riesgo. La reflexividad e incontrolabilidad del desarrollo social invaden las subregiones individuales, rompiendo jurisdicciones y fronteras regionales o nacionales, límites específicos de clase, políticos o científicos.

Giddens presupone al individuo como actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones. Expresándolo llanamente, “individualización” significa la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y de la compulsión de encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas. Pero también significa nuevas interdependencias, incluso interdependencias globales. La individualización y la globalización son, de hecho, dos caras del mismo proceso de modernización reflexiva (Beck, Giddens, y Lash, 1997).

La individualización no está basada en la libre decisión de los individuos. Por utilizar la expresión de Sartre, la gente está codenada a la individualización es una compulsión, pero una compulsión a fabricar, autodiseñar y autoescenificar no solo la propia biografía, sino también sus compromisos y redes de relaciones a medida que cambian las preferencias y fases de la vida; compulsión que, por supuesto, se cumple bajo las condiciones y modelos generales del estado de bienestar, tales como el sistema educativo (adquisición de titulaciones), el mercado laboral, el derecho laboral y social, el mercado inmobiliario, etc. Incluso las tradiciones de matrimonio y familia se están haciendo dependientes de la toma de decisiones, y con todas sus contradicciones deben ser experimentadas como riesgos personales.

Individualización, por tanto, significa que la biografía estándar se convierte en una biografía de elección, una “biografía hágalo-usted-mismo” (Ronald Hitzler), o, en expresión de Giddens, una “biografía reflexiva”. Cualquier cosa que un hombre o una mujer haya sido o sea, cualquier cosa que piense o haga, constituye la individualidad del individuo. Esto no tiene necesariamente nada que ver con coraje civil o personalidad, sino con opciones divergentes y con la compulsión de presentar y producir estos “hijos bastardos” de nuestras propias decisiones y las decisiones de otros como una “unidad” (Beck, Giddens, y Lash, 1997).

CONCLUSIONES

La investigación educativa regional es una tarea que requiere de habilidades, conocimientos, destrezas y actuación ética, ya que los objetos de estudios están encaminados a buscar la mejora en este ámbito desde lo personal hasta lo institucional. De ahí la importancia de realizar un análisis teórico para explicar desde los estudios regionales los problemas educativos o sociales con referentes y autores que nos ayudan a comprender la realidad desde otros cuestionamientos, filosofías y epistemológicos, siendo la primer tarea del investigador educativo regional el identificar las singularidades de la realidad social, los actores que participan y las vivencias del entorno que hacen de ellos un estudio de la región.

REFERENCIAS

LIBRO

Beck, U., Giddens, A. Y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno.* Madrid: Alianza, pp. 13 -74.

Cabrera Fuentes, J. C. y Pons Bonals, L. (2011). Epistemología e investigación educativa regional. En Martínez Escarcega, R. (Coord.). *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*. México: CONACYT, FOMIX. Pp. 115-148.

Colom, Antoni (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós. Pp.83-221.

Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Francia: UNESCO.

Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI. 7ª Edición. Pp. 213-257.

Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE.

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata. Pp. 139-178.

Sandín Esteban, Ma. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.

Torres Santomé, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata. 4ª Edición.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia: UNESCO. Pp. 29-39 y 61-68.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.

REVISTAS

Colom Cañellas, Antonio J. (2005). Teoría del caos y práctica educativa. *Revista Galega de Ensino*. Año 13, Núm. 47, Noviembre. Pp. 1325-1343

Dávila Yáñez, X., Maturana Romesín, H. (2009). Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49. Pp. 135-161.

Eastmond, A. (2005). La sociedad del conocimiento, el desarrollo sustentable y el papel de la educación superior en México en el fomento de la cultura ambiental. En *Revista de la Educación Superior*. Octubre-diciembre. Año XXXIV, Vol. 4, núm. 136. México: ANUIES. Pp. 65-76.

Pérez Gómez, A. I. (Coord.). (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. En *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Zaragoza, España: AUFOP, Vol. 68, núm. 24. Pp. 37-60.

Salas Madrid, F. E. (2006). Las teorías de la modernidad reflexiva y de los sistemas sociales: aportes a la comprensión de las macro tendencias de la educación contemporánea. En *Revista Educación*, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Vol. 30, núm. 2. Pp. 83-99.

REFERENCIA ELECTRÓNICA

Villalobos Monroy, Guadalupe y Pedroza Flores, René. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar* [en línea], 10 (Julio-Diciembre). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002>> ISSN 1665-0824